

Studierende erläutern erwachsenenpädagogische Begriffe: szenische Lesung

Malte Ebner von Eschenbach, Marion Fleige, Svenja Krämer, Sabrina Rämmer, Maria Stimm, Katerina Tsinari

Zum Abschluss des Vormittags erläuterten Studierende aus den Masterstudiengängen Erziehungswissenschaften und Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen der Humboldt-Universität erwachsenenpädagogische Kernbegriffe aus Hans Tietgens' Werk im Rahmen einer szenischen Lesung. Ein Ziel dieses Beitrags war es, sich dem Werk Tietgens' in kurzen Textabschnitten vorstellend zu nähern und diese aus der Sicht junger ErwachsenenpädagogInnen auszulegen. Ein zweites Ziel, Tietgens „zur Aufführung“ zu bringen und für die unterschiedlichen Generationen von ErwachsenenpädagogInnen in einem gemeinsamen Raum (neu) zugänglich und erfahrbar zu machen. Ein solches Vorhaben hat natürlich, neben dem inhaltlichen Beitrag, auch immer den Aspekt des Unterhaltenden, des Wechsels der Rezeptionshaltung und damit der Auflockerung. Als letzter Programmpunkt am Vormittag sollte die Lesung zugleich in die Pause geleiten, Pausengespräche anregen und auf die Textinterpretationen am Nachmittag vorausweisen.

In Vorbereitung der Lesung hatten Studierende – Sabrina Rämmer, Svenja Krämer, Katerina Tsinari, Maria Stimm und Malte Ebner von Eschenbach – zusammen mit Marion Fleige, zum Zeitpunkt des Kolloquiums wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik der Humboldt-Universität, über Textstellen beraten und sie zusammengestellt. Für die Lesung selbst nahmen die Beteiligten am Podium auf der Bühne des Ernst-Reuter-Saals Platz und sprachen von hier aus die Texte zum Auditorium. Die szenische Lesung dauerte ca. 10 Minuten. Das Publikum lauschte den sehr kurzen, verdichteten Textstücken, mit denen Tietgens im Saal „präsent“ wurde.

Im Folgenden werden nach einer Wiedergabe der Anmoderation der Lesung (I) die vorgetragenen Textabschnitte dokumentiert (II). Unser Beitrag schließt Auslegungen („Erläuterungen“) (III) und persönliche Gedanken zu den Texten und zu Tietgens' Werk (IV) ein.

I

Liebes Auditorium,

wir haben noch einen letzten Programmpunkt vor der Pause. Nach den eindrücklichen Berichten über die Arbeit mit Hans Tietgens und vor der Auslegung seiner Texte am Nachmittag gehen wir in die Pause mit einer kleinen Textlesung.

Hans Tietgens hat der Erwachsenenbildung als Praktiker und Theoretiker Begriffe und Denkfiguren gegeben. Solche, die über Generationen hinweg eine sozialisatorische Wirkung entfaltet haben, aber auch solche, die eher temporär gewirkt haben und heute neu entdeckt werden können. Auch die Bedeutung einer genuin erwachsenenpädagogischen Wissenschaft, um die wir heute noch ringen, kommt zur Sprache.

Es lesen Studierende der Humboldt-Universität aus den Masterstudiengängen Erziehungswissenschaften und Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen.

II

Hans Tietgens: Erwachsenenbildung als Suchbewegung – Die Maßgabe der *Erwachsenenheit* (1986).

„Wenn es um das Spezifische einer Wissenschaft der Erwachsenenbildung geht, die sich als ein Zweig der Humanwissenschaften versteht, dann sind die anthropologischen Prämissen zu explizieren. Es ist zu fragen, mit wem es die Erwachsenenbildung zu tun hat. Dafür muß ein *Begriff vom Erwachsenen* [Hervorhebung i.O.] präsent sein“ (S. 87).

„*Erwachsensein impliziert selbstverantwortliches Handeln* [Hervorhebung i.O.], und das heißt, die Bereitschaft und Fähigkeit, die Folgen des eigenen Handelns für sich und für andere auf sich zu nehmen. Die anderen sind die, mit denen der einzelne Erwachsene eine Lebensgemeinschaft eingegangen ist. (...) Zu den anderen gehört aber auch das Gemeinwesen, für dessen Überleben ein Beitrag zu leisten ist“ (S. 89f.).

„Es ist (...) kein Zufall, wenn in Erwachsenenbildungsveranstaltungen überdurchschnittlich oft Menschen anzutreffen sind, die in bzw. *zwischen mehreren Bezugsgruppen* [Hervorhebung i.O.] leben. Die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen ist für sie eine Suchbewegung. Sie ist von dem Bestreben bestimmt, mit der Kombination verschiedener Normensysteme eine individuelle Variante zu finden“ (S. 89).

Hans Tietgens: *Teilnehmerorientierter Arbeitsstil* (1991a).

„**Teilnehmerorientiert** [Hervorhebung durch die AutorInnen] bedeutet nicht, daß alle Initiative vom Lernenden ausgehen muß oder daß nur nach seinen Wünschen verfahren wird. Ein solches Vorgehen bzw. Zurückhalten würde dem Laissez-faire-Stil (...) entsprechen, hat sich nicht als ergiebig erwiesen. Demgegenüber ist zu beachten, daß das zu Lernende, der Lerngegenstand, seine eigene Stringenz besitzt und dass es im Interesse der Lernenden ist, wenn die LP [a.a.O.: Lehrperson] nicht nur als Treuhänder der Teilnehmer, sondern auch als Sachwalter der zu lernenden Sachverhalte fungiert. Ihnen werden demnach nicht Führungsfunktionen vorenthalten, sondern wichtig ist, wie sie dieses zugunsten der Lernenden zur Gestaltung bringen. Lerner- bzw. teilnehmerorientiertes Verhalten kann sich durchaus mit dem Sachbezogenen (Verhalten) decken“.

Hans Tietgens: *Autorität und Gegensteuerung* (1967).

„So deplatziert in der Erwachsenenbildung der Besserwisser als Kursleiter ist, (...) [so wenig darf er auf] Leitungsfunktionen verzichten, insbesondere auf die der Gegensteuerung.

Diese Gegensteuerung kann in der Praxis sehr verschiedenes bedeuten. Sie kann z.B. darin bestehen, etwas in Frage zu stellen, was von Teilnehmern als allgemein selbstverständlich angesehen wird, oder Aspekte eines Themenkomplexes hervorkehren, die im freien Diskussionsverlauf unberücksichtigt bleiben. Bei Meinungsdiskussionen kann sie in der Stützung eines Minderheitenstandpunkts zum Ausdruck kommen. Es ist also eine *regulative* Funktion, die die Aspektvielfalt sichert und dafür sorgen kann, daß Gegenwirkungen gegenüber dem Diskussionszog erhalten bleiben. Denn den Erwachsenen ernst zu nehmen, kann nicht in jedem Falle heißen, seine Ansichten hinzunehmen, sondern es

kann gerade auch bedeuten, ihn dem Anderen, dem Unerwarteten auszusetzen“ (S. 33f.).

*Hans Tietgens: Das Desinteresse an den mittleren Lagen – Der Zerfall der **kulturellen Bildung** (1993).*

„Hochkultur und Basiskultur pendeln sich aneinander hoch, und die Mitte wird darüber vergessen. Um die Stargagen floriert ein Klima der Hemmungslosigkeit, und im Stadtteil werden alle Blüten der Volkstümlichkeit getränkt und schließlich ertränkt. (...) Manchem mag dies heute schon als Abräumen von überflüssigem Ballast erscheinen. Traditionen lassen sich ja auch in der Idylle von Heimatmuseen oder im Heroismus von Denkmälern pflegen. Dennoch darf daran erinnert werden, daß mit Bevorzugung des Hohen und des Planen etwas vom gegenwärtigen Potential an Verstehen auf Gegenseitigkeit verloren geht. Das läßt sich in der Auseinandersetzung mit der künstlerischen Ausdruckswelt genauso – mit Verlaub – trainieren wie in der Reflexion unterschiedlicher Erfahrungen. Nur läßt sich nicht sagen, wie es mit dem Marktwert bestellt ist. Ausdrücklich betont werden sollte aber, daß dieses Verstehen auf Gegenseitigkeit nicht zu Kalmierungsstrategien paßt. Deshalb ist umso nachdrücklicher darauf zu verweisen, daß es eine Kulturschande ist, wenn Bibliotheken vernachlässigt werden und kulturelle Bildung der Volkshochschulen als Privatangelegenheit erklärt wird“ (S. 155).

*Hans Tietgens: Angebotsstruktur **Politischer Bildung** (1985).*

„(...) [Es ist] im Interesse einer demokratisch verfaßten Gesellschaft, daß politisches Urteilen und Handeln auf der Basis von Kenntnissen über die Komplexität des politischen Handlungsfeldes geschieht, und es ist im Interesse eines jeden Einzelnen, einen Bildungsbegriff zu vertreten, der bewußt hält, warum politisches Lernen und politische Aktion nicht deckungsgleich sind, denn ein solches Bewußtsein trägt zum Erhalten der Lernfähigkeit bei. Was deshalb gebraucht wird, ist ein Angebot für die Möglichkeit, 'Denk-Handlungsdispositionen' (K.G. Fischer) zu entwickeln, sich zur Gesellschaftsanalyse zu befähigen. Es sollte also begriffen werden, inwiefern politisches Lernen selbst politisches Handeln ist. Zugespitzt formuliert: 'Ein Seminar ist insofern ein politikfreier Raum, als hier nicht Politik gemacht, sondern über Politik reflektiert wird, damit später gute Politik dabei herauskommt' (W. Kremp)“.

*Hans Tietgens: **Berufsbezogenheit** (1991b).*

„Gerade auch unter den Bedingungen der technischen Entwicklung erscheint es wichtig, Informations- und Übungsmöglichkeiten für diejenigen anzubieten, die noch nicht genau wissen, was sie mit dem Gelernten anfangen wollen und wozu sie es gebrauchen können, für die der Verwendungszweck also noch nicht eindeutig ist.

In Rücksicht auf diese Art der möglichen Teilnehmereinstellung finden sich seit langem in den berufsbezogenen Veranstaltungsteilen der VHS

- Angebote einer ersten Orientierung
- Chancen des sich Erprobens ohne Erfolgszwang
- Möglichkeiten des Übergangs zwischen verschiedenen Kursen
- Anregungen, sich mit den Zusammenhängen zu befassen, in denen die beruflichen Anforderungen stehen“.

III

Studierende verbinden mit Hans Tietgens wegweisende Ideen sowie Konzepte zur Professionalität in den Handlungs- und Forschungsfeldern der Erwachsenenbildung. Es ist interessant, dass Tietgens seine Systematisierungen und Bestimmungen erwachsenenpädagogischen Handelns umfassend anlegt und erkennbar an das eigene Handeln zurückbindet. Die Lektüre von Tietgens' Texten, auch aus verschiedenen Epochen seines Schaffens, empfinden wir als konkret und anregend.

Tietgens machte 1988 – nachdem er seit den 1960er Jahren in seinen Beiträgen Rücksicht auf das verbandsinterne Klima genommen hatte – seine Vorstellungen von der Professionalität der Erwachsenenbildung mit einem umfangreichen Beitrag deutlich (vgl. Gieseke 1992). Seine begriffliche Unterscheidung zwischen *Professionalität* und *Professionalisierung* hat die Professionalitäts-Debatte in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung bis heute stark geprägt (vgl. Gieseke 2005). Nach Tietgens besteht *Professionalität* darin, „die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältig abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können oder umgekehrt betrachtet: In eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können“ (Tietgens 1988, S. 37). Diesen Wissensfundus hat Tietgens in seinem umfassenden Werk mit erarbeitet und für spätere Diskurse anschlussfähig dargelegt.

Hinsichtlich der für die Erwachsenenbildung charakteristischen professionellen Aufgabe der **Programmplanung und -gestaltung** sind Tietgens' handlungsleitende theoretische Reflexionen von besonderem Interesse. Hier haben wir mit der beruflichen, der kulturellen und der politischen Bildung die drei großen Programmbereiche und letztlich aufklärerischen Begründungslinien der Erwachsenenbildung („qualifizierte Arbeitsbewältigung, kulturelle Selbstfindung, gesellschaftliche Mitgestaltung“, Tietgens 2009, S. 25) der öffentlichen Erwachsenenbildung ausgewählt. Tietgens' Texte zu diesen Programmbereichen lassen sich heute als zeithistorische Dokumente für die Wirkungen des gesellschaftlich-kulturellen Wandels und der jeweiligen gesellschaftlichen Unterstützung von Erwachsenenbildung lesen.

Zunächst zur **politischen Bildung**. Im Abschnitt *Angebotsstruktur Politischer Bildung* der Lose-Blatt-Sammlung für die Volkshochschularbeit argumentiert Tietgens (1985), dass sich auf der Grundlage eines reflexiven Bildungsbegriffs (diskursive) Handlungsspielräume für Akteurinnen und Akteure eröffnen, die zu einer differenzierten „Gesellschaftsanalyse (...) befähigen“ (Tietgens 1985). Er hebt hervor, dass dem angewandten Bildungsbegriff eine grundlegende Differenz zwischen politischer Aktion und politischem Lernen inhärent sein muss, da sich aus dieser eine für Reflexivität notwendige Distanz herleiten lässt. Gerade die Einnahme einer übergeordneten Beobachterposition (vgl. Luhmann 1997) vermehrt die Optionen, einer komplexen Problemstellung adäquat begegnen zu können. Die Verfügung über diese Metaebene bildet somit die sichere Ausgangsposition um (politische) Fragen reflexiv bearbeiten zu können. Jene entwickelten „Denk-Handlungsdispositionen“ (Fischer, i.O. o.J.) schulen das „politische Urteilen“ (Tietgens 1985) und sind im „Interesse einer demokratisch verfassten Gesellschaft“ (ebd.). Die reflexiv ausgehandelten Argumente erlauben es Tietgens gleichsam, Abstand zu einer (politisch) normativen Funktion des Bildungsbegriffes zu nehmen, da die diskursiven Resultate allenthalben kontingent

sein können. Im Umkehrschluss würde eine erwachsenenpädagogische Konzentration bzw. der Versuch, auf das politische Handeln der Lehrveranstaltungs-teilnehmenden direkt einwirken zu wollen, folgendes bedeuten: eine Reduktion der Gesellschaftsanalysekompetenzen der Teilnehmenden (1), der Beginn eines sukzessiven Abbaus der Lern(irritations)fähigkeit (2) sowie der Gefährdung der demokratischen Gesellschaftsstruktur aufgrund eines unreflektierten, lediglich auf Aktionismus beruhenden Politikverständnisses (3).

In historischer Perspektive lanciert Tietgens hier eine die partizipatorische Funktion von Erwachsenenbildung fokussierende Position. Die bis in die 1980er Jahre nachwirkende kämpferische Positionierung für gesellschaftliche Partizipation ist inzwischen weitreichend in die Vorstellungen zivilgesellschaftlichen Lernens (vgl. Roth 2004) eingemündet, für die die Erwachsenenbildung eine reflexive pädagogische Entwicklungsbegleitung leistet (vgl. Schaffter 2009). Die Realisierung von Partizipation und politischem Lernen in diesen neuen Institutionalisierungsformen sollte aber u.E. die in den letzten Jahren wenig beachtete institutionalisierte politische Bildung nicht vergessen machen. Tietgens' Plädoyer für einen umfassenden Begriff politischer Bildung sollte als Diskussionsangebot verstanden werden, welches eine „gute Politik“ (Kremp i.O. o.J.) avisiert, die nur zu einer ganzheitlichen Entfaltung kommen kann, wenn politisches Lernen im Sinne eines reflexiven Verständigens anerkannt und eo ipso zu politischem Handeln wird.

Eine dezidiert zeithistorische, kritische Position mit Anregungspotential für heutige Programmforschung und -entwicklung liegt innerhalb der Lesungstexte von Tietgens auch zur **kulturellen Bildung** vor, und zwar hier aus der Sicht der Diagnose des *Zerfalls(s) der kulturellen Bildung* (1993). Diesen sieht er verursacht durch den fehlenden Blick auf die gesellschaftliche „Mitte“ (Tietgens 1993, S. 155) – also die die Erwachsenenbildung und eine demokratische Gesellschaftskultur zentral tragenden Mittelschichtsmilieus. Infolgedessen ist die Gefahr gegeben, dass es keinen Vermittler zwischen „Hochkultur und Basiskultur“ (ebd.) gibt, sodass ein dynamisch-komplementäres Miteinander missglückt. Als oszillierendes Dazwischen soll die Mitte, im Sinne einer Vermittlung, einen Ausgleich zwischen den unterschiedlichen Erfahrungen schaffen, geprägt von einem dialektischen Verhältnis, welches als stabiles Diversitätskriterium Bestand hat. Auf diese Weise wird die kulturelle Bildung nicht einer Gruppe zugeschrieben, sondern bleibt anschlussfähig für die verschiedensten Potentiale, sodass mehr Möglichkeiten zur Entfaltung gebracht werden können.

Aus heutiger Sicht steht allerdings die Frage im Raum, ob die angesprochene Mitte überhaupt noch existent ist, oder ob durch das Ausdifferenzieren der Gesellschaft sowie der gesellschaftlichen Milieus mit ihrer Fülle an Meinungen und Ideen im Prozess der Globalisierung sich auch diese verändert und nicht mehr als Ankerpunkt zwischen den angesprochenen Gruppen erhalten kann. Denn auch kulturelle Bildung hat sich in diesem Wandlungsprozess entwickelt (vgl. Gieseke 2005, S. 21). Muss das Blickfeld größer werden bzw. müssen die kategorialen Bestimmungen von gesellschaftlicher Mitte weiter gedacht werden?

Tietgens verdeutlicht mit seiner Aufforderung, woran kulturelle Bildung gemessen werden kann: Kultur wird weder allein versinnbildlicht durch eine „Hochkultur“ (Tietgens 1993, S. 115), welche sich bspw. in Denkmälern und Museen widerspiegelt, noch durch eine „Basiskultur“ (ebd.), die auf den Volksfesten ausgelebt wird, sondern durch die gesellschaftlichen Traditionen, die allerdings keine Beachtung des öffentlichen Engagements finden, dessen Interesse sich „nur auf das Ganz-Oben und das Ganz-Unten richtet“ (ebd.). Den Menschen wird also ein Bild von Volkstümlichkeiten suggeriert, welches die Aufmerksamkeit nur auf be-

stimmte Standards bzw. Klischees lenkt und betont. Adorno/Horkheimer (1967) beschreiben die scheinbare Produktvielfalt im kulturellen Bereich als ein vortäuschendes Eingehen auf individuelle Bedürfnisse: „Kultur heute schlägt alles mit Ähnlichkeit (...). Für alle ist etwas vorgesehen, damit keiner ausweichen kann, die Unterschiede werden eingeschliffen und propagiert“ (Adorno/Horkheimer 1967, S. 108ff). Der Verlust an Differenzwahrnehmung birgt ein großes gesellschaftliches Gefahrenpotential. Letztendlich werden daher keine Volkstümlichkeiten im Sinne des Wortes aufgegriffen, da nicht das praktische Leben an sich dargestellt wird, sondern nur Teilaspekte herausgegriffen und somit überbetont werden. Schützen- und Karnevalsvereine stellen daher keine „Verbindung zwischen Regionalität und kultureller Verbundenheit mit der Welt“ (Gieseke 2005, S. 23) dar, sie lassen den sich ausdehnenden Bildungsauftrag außer Acht.

Im Gegensatz dazu können Bibliotheken durch das vorhandene Wissen zum einen Traditionen reflektieren, zum anderen auch als Forum zum Austausch zwischen den anfangs erwähnten gesellschaftlichen Gruppen dienen. Bisher werden diese Orte jedoch noch als „Mauerblümchen der Kultur“ (ebd., S. 27) begriffen. Erst wenn sie öffentliche Beachtung erhalten, kann eine „lebendige öffentliche Kultur erhalten bleiben“ (ebd.). Ein weiterer interessanter Angebots- und Themenbereich der kulturellen Bildung, der heute Beachtung finden sollte, ist die Sensibilisierung für die eigene Kultur, durch die Differenzkompetenz erworben werden kann. Dabei kann es zu einer neuen Verortung der und des Einzelnen durch den Austausch mit anderen Teilnehmenden kommen, ganz gleich welcher Kultur sie sich jeweils selbst zuschreiben.

Im Prozess sind die übergeordneten Ziele der kulturellen Bildung bei diesen interessanten Einzelansätzen nicht aus den Augen zu verlieren. Gieseke zählt hierzu die eigene Verortung und Restabilisierung des Erwachsenen, die Vermehrung von Partizipationschancen an den gesellschaftlichen Prozessen, das Wecken von Interessen für die kulturelle Entwicklung, den erfolgreichen Umgang mit dem Alltag sowie die Sensibilisierung, mit offenen Sinnen als aktiv handelndes Individuum durch die Welt zu gehen (vgl. Gieseke 2010, S. 31). „Kulturelle Bildung sichert emotionale und gesellschaftliche Identität, eröffnet den Teilnehmer/innen neue Perspektiven und regt explorative, kreative Selbstentwicklung an“ (ebd., S. 32). Deswegen ist es der kulturellen Bildung immanent, sich stetig damit auseinanderzusetzen, wie die verschiedensten Bevölkerungsschichten, auch jene ohne ein bewusst reflektiertes kulturelles Wissen, für dieses sowie für kulturelle Aktivitäten aufgeschlossen werden können, denn Milieu, Interesse und Bildungsniveau bestimmen das Nutzungsniveau (vgl. ebd.). Durch „die Ausweitung und anscheinende Vervielfältigung der kulturellen Bedürfnisse und Möglichkeiten [sowie] die Ästhetisierung weiter Lebensbereiche und die Erlebnisorientierung“ (Schlutz 2009, S. 622) muss sich die Erwachsenenbildung/Weiterbildung in diesem Bereich immer wieder selbstreflexiv verorten und ihre Kritikfähigkeit bewahren, um den entstehenden multikulturellen Anforderungen und der Identifikation der eignen Kultur in einer globalisierten Welt gerecht zu werden. Hiermit liegt eine pädagogische Begriffsbestimmung vor, die in der Tat „nicht zu Kalmierungsstrategien paßt“ (Tietgens, 1993, S. 155), die Gruppen und Individuen zu „zähmen“ (ebd.) möchte, sondern im Gegenteil auf Partizipationsmöglichkeiten an Kultur, Gesellschaft und Bildung dringt.

Gleichermaßen ist für Tietgens diese Partizipation in der **beruflichen Bildung** anzustreben und anzuleiten. Im Text über die *Berufsbezogenheit* (Tietgens 1991b) von Erwachsenenbildung an der VHS wird ein Konzept beruflicher Weiterbildung vorgestellt, das den Partizipationsgedanken hinsichtlich der Lernvorgänge entfaltet, und zwar in einer – vor dem Hintergrund der heutigen, von Kom-

petenz- und Leistungskonzepten, Diagnostik und Zertifizierung geprägten Programmgestaltung – bemerkenswerten Weise: In den berufsbezogenen Veranstaltungsteilen der Volkshochschulen ist eine Angebotsstruktur zu entwickeln, die den Teilnehmenden als Schutz- und Möglichkeitsraum dient, damit sie ungefährdet ihre erworbenen Fähigkeiten erproben können. Allerdings erachtet Tietgens dieses Erproben nicht als defizitär, sondern als eine Voraussetzung dafür, eigene berufliche Möglichkeiten erweitern zu können abseits innerbetrieblicher (direkt vernutzbare) Weiterbildung. Das Entwickeln einer „differenzierten Qualifikation“ (Tietgens 1991b) erlaubt ein größeres Spektrum an Handlungsfähigkeit im Berufsalltag.

Mit einem gesellschaftstheoretischen Zugang bietet Tietgens eine Erklärung an, warum die Etablierung jener „Übungsräume“ als Konsequenz einer „technischen Entwicklung“ (ebd.) notwendig ist. Er rekurriert auf die polyvalenten Möglichkeiten einer reflexiven Moderne (vgl. Beck 1986) und auf eine an Komplexität zunehmende Gesellschaft, die ihre Anforderungen in einem stark normativen Leistungsbegriff ausdrückt und somit zu Überforderungen verschiedenster Art und Weise führt. Aus dieser Perspektive heraus ist die Erwachsenenbildung in der Pflicht, sich politisch widerständig zu zeigen und den Teilnehmenden Supportstrukturen zu ermöglichen, mit denen sie sich gegenüber den Herausforderungen adäquat positionieren können. Tietgens sieht in der Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit ihren jeweiligen berufsfeldbezogenen Anforderungen die Option, sich bewusst einen Überblick zu verschaffen. Diese über den Begriff des Berufes hinausgehende Lernstrategie zeichnet sich gerade dadurch aus, dass diese ergänzenden Fähigkeiten berufliche Bezüge antizipieren und somit nicht automatisch einer direktiven Verwertungslogik anheim fallen.

Die Aufwertung der Berufstätigkeit durch berufsbezogene Bildung bietet somit auch das Potential, die praktizierten Arbeitstätigkeiten nicht nur als gegeben anzuerkennen, sondern erzeugt eine Perspektive, die „Chancen, (Hintergründe) und Möglichkeiten“ (ebd.) im beruflichen Kontext sehen lässt.

Wie spiegelt sich das programmtheoretische und -didaktische Denken Tietgens' nun auf der Ebene der mikrodidaktischen **Lehr-Lern-Gestaltung wider**? Welche Lehr-Lernarrangementgestaltung scheint für das von ihm so häufig behandelte Erwachsenenlernen geeignet? Welches soziostrukturelle, psychologische und anthropologische Wissen ist dabei theoretisch-begründend zu bedenken? Tietgens legt hier Konzepte vor, die in jeweiligen gesellschaftlich-kulturellen und ökonomischen Situationen immer wieder neu auslegbar scheinen.

Für die jeweilige Lernsituation sollen nach Tietgens die Art und Form des Lehrens, aber auch der soziale und kulturelle Hintergrund, die Lernbedingungen, von großer Bedeutung sein und von den Lehrenden immer berücksichtigt werden. Dieses umfassende Verständnis einer didaktischen Situation greift der wenig später aufbrechenden Diskussion um „neue“ Lehr- und Lernkulturen vor, setzt aber andere Schwerpunkte: Mikro-Didaktik ist nicht nur die gezielte Stoffvermittlung, sondern die Chance für die Lehrende, ihre Inhalte besser zu strukturieren, die zur Verfügung stehenden (neuen) Medien zu nutzen und das alles sowohl bei der Programmplanung, als auch bei der Unterrichtsplanung methodisch zu stützen (vgl. Tietgens 1992). Für Tietgens könnten Lernkulturen daher nie rein selbstgesteuert, lernerorientiert oder entgrenzt sein. Solche – einige Jahre später im Diskurs z.T. vertretenen – Zuspitzungen kommen in diesem Denken nicht vor. Vielmehr ist die **Maßgabe der Erwachsenenheit** (Tietgens 1986) als anthropologisches Kriterium und Prinzip der Lehr-Lern-Gestaltung immer wieder neu und grundsätzlich zu bedenken.

Tietgens formuliert in diesem Abschnitt, was unter Erwachsensein zu verstehen ist, was das Besondere daran ausmacht und welche Grunderwartungen somit implizit an die Teilnehmenden gestellt werden. So führt er aus, dass Erwachsensein bedeutet, selbstverantwortlich zu Handeln und für die Konsequenzen des eigenen Handelns einzustehen bzw. sie vorher zu bedenken (vgl. Tietgens 1986, S. 89). Dabei spielt nicht nur der Blick auf sich selbst, sondern auch eine perspektivische Erweiterung auf die Mitmenschen eine wichtige Rolle. Sowohl die Verantwortung gegenüber den engen Bezugspersonen als auch gegenüber der Gesellschaft charakterisiert demnach das Erwachsensein (vgl. ebd., S. 90).

Eine solche Explizierung des Begriffs von der und dem Erwachsenen ist für Tietgens im Hinblick auf einen Bezugsrahmen für das, was unter Erwachsenenbildung verstanden wird, unabdingbar. Ihm geht es bei seinen Ausführungen demnach um eine Grundlagenreflexion. Er hält quasi inne und geht damit auf eine bedeutende grundlagentheoretische Frage ein, die im Zuge des wissenschaftlichen Voranschreitens nicht übergangen werden darf. Gerade im Bezug auf professionelles pädagogisches Handeln erscheint eine Reflexion dessen, was für implizite Erwartungen an die Teilnehmenden gestellt werden, entscheidend und höchst aktuell.

Des Weiteren verweist Tietgens darauf, dass die Teilnahme an Erwachsenenbildungsveranstaltungen häufig als eine „Suchbewegung“ (vgl. ebd., S. 89) zu verstehen ist. Menschen, die „(...) in bzw. zwischen mehreren Bezugsgruppen leben (...)“ nutzen den Raum um „(...) mit der Kombination verschiedener Normensysteme eine individuelle Variante zu finden“ (ebd.). Für sie stellen Lehrveranstaltungen einen Raum dar, in dem sie sich suchend auf innere Klärungsprozesse einlassen können (vgl. Schäffter 1999, S. 10). Diese Grundannahme und gleichzeitig auch Funktionsbeschreibung von Erwachsenenbildung prägt das Denken und Handeln von Erwachsenenpädagogen und Erwachsenenpädagoginnen und muss gerade in Anbetracht einer Vielzahl von Qualifizierungsmaßnahmen, die dem Prinzip der „Suchbewegung“ meist nicht gerecht werden, immer wieder überdacht werden (vgl. auch Schäffter 1999, S. 10). An dieser Stelle zeigen sich die nach wie vor bestehende Aktualität des bereits in den 1980er Jahren verfassten Textes von Hans Tietgens und sein reflektationsanregender Gehalt.

Entsprechend des Bildes von den Teilnehmenden im Textabschnitt zur *Maßgabe der Erwachsenenheit* bestimmt Tietgens in *Teilnehmerorientierter Arbeitsstil* (Tietgens 1991a) das Prinzip der Teilnehmerorientierung: Er betont die Funktion der/des Lehrenden, die/der sowohl den Stoff vertritt als auch die Leitungsposition innehat und den Stoff so strukturiert, dass es den TeilnehmerInnen in einem weiten Sinne am meisten bringt. Der/die Lehrende handelt also im Interesse des Stoffes, der vermittelt werden soll und begegnet mit dieser Grundhaltung den Interessen der Teilnehmenden. Sie/er ist zuständig für die Lernenden, aber gleichzeitig vertritt sie/er die Sachverhalte.

Eine inhaltliche Ausformung der teilnehmerInnenorientierten Lehrrolle findet sich bei Tietgens im Prinzip der *Gegensteuerung* (Tietgens 1967) als Einwirkung der/des Lehrenden zur Unterstützung der Orientierung und Urteilsbildung. Die dabei zum Ausdruck kommende Lehrautorität besteht nicht darin, einen bestimmten Weg der Stoffaneignung oder Diskussion vorzugeben (ebd.). „Gegensteuerung“ (ebd., S. 33) meint, die leitende Funktion im Rahmen eines Lehr-/Lernarrangements derart auszuführen, dass ein Diskussionsverlauf durch Gegensteuerung bspw. in Form von Unterstützung einer Minderheitsposition, der Nennung eines weiteren Argumentes oder der Suche nach einer Alternative be-

einflusst wird. Hierbei ist es ebenso wenig das Ziel, eine bestimmte Position oder ein konkretes Ergebnis zu erzielen, wie die geäußerte Meinung der Erwachsenen nicht ernst zu nehmen. Vielmehr soll bei den TeilnehmerInnen zum einen eine Aufgeschlossenheit für eine andere Position und zum anderen das Bewusstsein für Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeit erreicht werden (ebd., S. 34). Diese Form der didaktischen Einwirkung stellt eine elementare didaktisch-pädagogische Aufgabe dar und unterstreicht Tietgens' dichte Argumentation, so dass diese Einwirkung auch im Lichte der weiter oben genannten nachfolgenden Diskurse um *neue Lernkulturen* und *selbstgesteuertes Lernen* nichts an Relevanz für die Betrachtung von Lehr-/Lernsituationen einbüßt. So ist der Text beispielsweise sehr aktuell in Bezug auf die Medienpädagogik, wo die Rollen der Lehrenden und der Lernenden innerhalb von Blended-Learning Konzepten so angesprochen werden sollen, dass beide Akteure genügend Entscheidungs- und Freiheitsraum haben.

IV

Persönliche Gedanken zu den Texten Hans Tietgens aus der Sicht heutiger Studierender und junger ErwachsenenpädagogInnen:

„Obwohl ich, als ich 2007 aus Griechenland nach Berlin kam, das deutsche System der Erwachsenenbildung überhaupt nicht kannte, habe ich von Hans Tietgens ganz am Anfang meines Studiums Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen an der Humboldt-Universität gehört. Mit meiner Lesung am Tag des Kolloquiums wollte ich mein Verständnis und meine Wertschätzung seines großen Werkes zeigen. Durch unsere Lesungen fühlte es sich an als ob Tietgens im Saal präsent war.“ (KT)

„Die zahlreichen wissenschaftlichen Veröffentlichungen von Hans Tietgens eröffnen mir eine hilfreiche Perspektive auf Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützen mich in der Bearbeitung dieses Feldes. Seine bis heute aktuellen Beiträge liefern mir wertvolle Impulse für die Betrachtung des Lernens mit Erwachsenen und helfen mir sehr in der Reflexion meiner eigenen theoretischen wie praktischen Herangehensweise an die Erwachsenenbildung. Seine wesentliche Einflussnahme auf die Disziplin der Erwachsenenbildung und die Nachhaltigkeit seiner Schriften löst in mir eine Bewunderung der besonderen Art aus.“ (SK)

„Ersichtlich wird aus den analysierten Textauszügen, dass die Aussagen und Erkenntnisse von Hans Tietgens Aktualität besitzen, sich jedoch teilweise durch stattfindende gesellschaftliche Veränderungsprozesse Übertragungsschwierigkeiten ergeben, die in der aktuellen Diskussion Berücksichtigung finden müssen. Dabei können Tietgens' Schriften als kritische Grundlagenliteratur herangezogen werden, da er die Implikationen für weiteres Vorgehen setzt.“ (MS)

„Die Schriften von Hans Tietgens zeugen von einem hohen Abstraktions- und Reflexionsniveau, gleichsam versteht er komplexe Sachverhalte konkret und präzise zu artikulieren, ohne dabei reduktionistisch zu wirken. Sein politischer Impetus eröffnet fortwährend fruchtbare Diskurse, die als Ausgangspunkt für weitere Überlegungen genutzt werden können. Innerhalb der Erwachsenenbildung repräsentiert Hans Tietgens mit seinem kritischen Denken einen Habitus, der in dieser Form kein zweites Mal aufzufinden ist.“ (MEvE)

„Die Lektüre von Hans Tietgens regt zum kritischen Denken an, schafft neue Impulse und gibt Wissen frei. Seine Schriften decken eine große Spannbreite er-

wachsenenpädagogischer Themen ab und sind im Studium der Erwachsenenbildung/Weiterbildung gerade im Bezug auf grundlagentheoretische Fragestellungen nicht mehr wegzudenken. Ich bin mir sicher, dass Studierende durch seine Schriften noch lange Zeit zum kritischen Denken angeregt werden und somit auch motiviert werden, die eigene Disziplin sinnvoll voranzutreiben.“ (SR)

Literatur

- Adorno, T./Horkheimer, M.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main 1967
- Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main 1986
- Gieseke, W.: Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden 2005, S. 418-425
- Gieseke, W.: Die „Wenden“ im Spiegel der Professionsgeschichte. In: Nüssli, E. (Hrsg.): Person und Sache: zum 70. Geburtstag von Hans Tietgens. Bad Heilbrunn 1992, S. 23-33
- Gieseke, W.: Transformation der Kultur ohne Bildung? – Situation der kulturellen Bildung. In: Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I.: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster 2005, S. 21-30 (Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event; Bd. 1)
- Gieseke, W.: Portale zur Kultur. Zur Theorie und Empirie der kulturellen Erwachsenenbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 17 (2010) III, S. 31-34
- Luhmann, N.: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main 1997
- Roth, R.: Zivilgesellschaft – ein neuer Leitstern für die politische Bildung? In: Außerschulische Bildung: Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung (2004) 4, S. 346-352
- Schäffter, O.: Lernort Gemeinde – ein neues Format Werte entwickelnder Erwachsenenbildung. In: Mörchel, A./Tolksdorf, M. (Hrsg.): Lernort Gemeinde – ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2009, S. 89-102
- Schäffter, O.: Pädagogische Konsequenzen der Transformationsgesellschaft. Didaktische Modelle in zielbestimmten und zieloffenen Veränderungsprozessen. In: QUEM-Bulletin (1999) 3, S. 8-11
- Schlutz, E.: Weiterbildung und Kultur. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden 2009, S. 621-634
- Tietgens, H.: Lernen mit Erwachsenen. Von den Arbeitsweisen der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1967
- Tietgens, H.: Angebotsstruktur Politischer Bildung. In: Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der Leiter und Mitarbeiter. Lose-Blatt-Sammlung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Abschnitt 62.110, 18. Lieferung, Dezember 1985
- Tietgens, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn 1986, S. 87-89
- Tietgens, H.: Professionalisierung für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W. u.a. (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn 1988, S. 28-75
- Tietgens, H.: Teilnehmerorientierter Arbeitsstil. In: Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der Leiter und Mitarbeiter. Lose-Blatt-Sammlung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Abschnitt 71.011, 24. Lieferung, Dezember 1991a
- Tietgens, H.: Berufsbezogenheit. In: Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der Leiter und Mitarbeiter. Lose-Blatt-Sammlung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Abschnitt 61.410, 24. Lieferung, Dezember 1991b
- Tietgens, H.: Reflexionen zur Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1992
- Tietgens, H.: Das Desinteresse an den mittleren Lagen. In: Friebel, H. (Hrsg.): Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn 1993, S. 149-159
- Tietgens, H.: Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden 2009³, S. 25-42